

*Е. В. Виноградова*

*ФГБОУ ВО Тверской ГМУ Минздрава РФ, Тверь, Россия*

*Кафедра иностранных и латинского языков*

## **ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ТЕКУЩЕГО И ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ**

Одной из важных задач в работе преподавателя высшей школы является формирование у обучающихся навыков самоконтроля собственной образовательной деятельности и самооценки приобретаемых знаний. Рассмотрение этого аспекта учебного процесса продиктовано наблюдением, что адекватность и точность оценки обучающимися собственного уровня результатов познания сказываются на их академической успешности и служат основой для пересмотра подходов к получению, переработке и усвоению информации, прогрессированию. И, напротив, завышенная оценка собственных знаний, не отражающая реальное положение вещей, является препятствием в обучении. Представляется, что выработка и сформированность умения мониторировать свои успехи в процессе обучения способны в дальнейшем перерасти в потребность роста профессиональной компетентности. Исходя из этого положения целью данной статьи является анализ методико-дидактических приемов, способных оказать влияние на воспитание у обучающихся умения самооценки собственных учебных результатов.

Несомненно, каждая из общенаучных и профессионально ориентированных дисциплин, изучаемых в медицинском вузе, отличается диапазоном решаемых в ходе ее освоения задач, необходимых для становления будущего специалиста. Однако на каждую из дисциплин распространяются принципы, воспитывающие у обучающихся способность к мониторингу и правильной оценке своих академических достижений.

Очевидно, что умение давать оценку демонстрируемым результатам и уровню знаний зависит от ряда личностных качеств обучающегося и сложившихся в образовательной политике дидактических установок. К личностным можно отнести средовое влияние семьи и окружения, учебных навыков, сформированных на более ранних этапах образовательного процесса. Сюда же можно отнести когнитивные особенности обучающихся. Средовые и личностные факторы служат почвой, на которой развивается рефлексия собственной учебной деятельности. Взаимосвязь личностных факторов и социально-образовательных принципов бесспорна.

Представляется, что рефлексия как самооценка собственной учебной деятельности определяется во многом стереотипическими установками, выработавшимися у обучающихся под влиянием дидактических приемов и методических подходов, закрепившихся на всех ступенях обучения независимо от изучаемой дисциплины и прагматического значения учебной информации. Несомненно, во многих активно используемых в образовательной среде дидактических приемах есть рациональное звено. Есть оно и в выполнении тестовых заданий, направленных на демонстрацию навыков ситуативно правильного и прагматически ориентированного решения. Однако в ряде, если не в большинстве, случаев выполнение тестовых заданий не демонстрирует понимание сути вопроса и способность обучающегося построить корректный по форме ответ в предметный контекст и реализовать его в практической ситуативной плоскости.

Кроме того, что многие тесты не способствуют формированию «надтематического» мышления у обучающегося, они не вырабатывают у него адекватную самооценку демонстрируемых академических достижений, что подтверждается эмпирическими наблюдениями.

Часто основой умозаключения обучающегося о собственном знании служат критерии, не отражающие понимание им сути, отражаемой в ответе. За основу самооценки берутся косвенные признаки: трафаретность примера или задания (задачи), быстрота воспроизведения (извлечения из памяти) варианта ответа: в ряде психологических исследований были

обнаружены корреляции между оценочными суждениями о знании материала и скоростью (доступностью) его извлечения из памяти [2]. Отмечено, что признак доступности (скорости извлечения) повышает уверенность в знании материала, вне зависимости от того, присутствует знание или нет. Причем, у обучающихся, демонстрирующих как высокий, так и низкий уровень знаний.

Наглядным примером ложности критерия доступности при самооценке учебных достижений может служить выполнение вводного контроля на занятиях по латинскому языку, когда после отлично выполненного словарного диктанта с указанием всех грамматических маркеров, необходимых для составления терминологического словосочетания, обучающийся не в состоянии образовать термин. На вопрос, что значат эти маркеры и какова их грамматическая роль, может последовать ответ: «так в учебнике написано». Одновременно обучающийся может быстро и корректно написать заученный на анатомии термин, не умея объяснить, почему он выбрал такой вариант, а не иной.

Таким образом, доступность извлечения учебного материала из памяти не может считаться критерием знания. Подтверждением данному положению служат успехи некоторых студентов-иностранцев, которые, плохо владея русским языком, не могут написать словарный диктант, однако хорошо справляются с составлением терминологических словосочетаний, понимая, на какую грамматическую категорию указывает каждый маркер словарной формы: существительного и прилагательного. Сопоставляя маркеры (показатели рода у существительных и прилагательных, два падежных окончания), они на основе анализа и синтеза получаемой информации правильно образуют терминологическое словосочетание, демонстрируя тем самым реализацию знаний и понимание сути в прикладной плоскости.

Очевидно, что обучающиеся не всегда способны выделить в большом объеме получаемой учебной информации рациональное звено, включить его в общий учебный контекст, увидеть его научный смысл и овладеть им, правильно оценив свои достижения. В этом ему должен помочь преподаватель, ведь «образование – способ развития личности, а не накачка его информацией» [1].

Поскольку самооценка знаний во многом зависит от оценивания преподавателем демонстрируемых обучающимся достижений, необходимо пересмотреть и перестроить процесс обучения. Одним из шагов к успеху формирования адекватной самооценки достижений у обучающегося должна стать приверженность преподавателя к дискредитации критерия доступности извлечения знаний как показателя успешности. Представляется, такое отношение может реализовываться только путем специально организованного процесса обучения, где акцент ставится на воспитании логико-понятийного оперирования учебной информацией, а не демонстрации мнестических способностей. «...Необходимо при обсуждении подходов к содержанию образования ... почувствовать неизбежность и привлекательность перехода от информационной педагогики – к смысловой ...» [2].

Не вызывает сомнения, что в результате использования методических подходов и дидактических приемов, направленных на дискредитацию критерия доступности воспроизведения заученных данных, спонтанного уменьшения его значения у обучающихся не возникнет. Для того, чтобы повысить адекватность суждений обучающихся о собственных знаниях, недостаточно только обращаться к выполнению заданий, содержащих проблематизацию включения заученной информации в научный контекст. Следует постоянно в ходе объяснений и выполнения заданий демонстрировать обучающимся причины ошибочности ложной самооценки знаний, используя различные виды обратной связи.

Понимая значимость формирования и развития самооценки академических достижений в ходе обучения как неотъемлемого фактора становления профессионально грамотного специалиста-медика, нужно рассматривать реализацию данной цели как одно из требований к составлению учебных материалов и комплектации оценочных средств независимо от изучаемой дисциплины.

Для решения проблемы формирования способности самооценки собственной учебной работы следует в начале каждого раздела (темы) акцентировать внимание обучающихся на цели (начальной, промежуточной, перспективной) изучения факта или явления, его месте в предметном и научном контексте, а также его прагматическом значении. После выполнения тестовых заданий, следует, на наш взгляд, давать комментарии, объясняющие основы и причины правильного ответа.

Весьма эффективной в формировании способности самооценки знаний является коллективная работа, выполняемая под руководством преподавателя в разных форматах: в малых группах с решением проблемного задания, нахождением и объяснением выбранного варианта, ответ «у доски» с общим разбором, возможным нахождением, устранением неточностей, анализом допущенной ошибки и так далее. Продуктивным представляется также перекрестная проверка обучающимися работ друг друга с пояснением выявленных ошибок, обсуждение в конце каждого занятия непонятных и трудных моментов, а также путей их разрешения.

Названные моменты должны реализовываться в комплексе с включением всех видов работы. Целесообразно, на наш взгляд, завершать каждый тематический цикл специальным разделом «проверь себя», который был бы заполнен заданиями, отвечающими целенаправленному формированию самооценки знаний. Конечно, специфика каждой изучаемой в вузе дисциплины диктует свои правила наполнения раздела самооценки материалом и его контроля [3].

Примером использования учебного материала при самостоятельной работе по латинскому языку может служить методика «обратного перевода» с самопроверкой и самооценкой. Суть ее заключается в том, что обучающийся переводит с латинского языка на русский терминологические словосочетания, взятые из упражнений учебника. При этом при написании полных словарных форм он может пользоваться словарем, контролируя себя. На следующем этапе, выполняемом через какой-то промежуток времени, обучающийся берет за основу переведенные им же словосочетания и делает обратный перевод с русского языка на латинский без использования справочного материала. Сравнивая выполненный обратным переводом вариант с начальным источником из учебника, обучающийся видит свои ошибки и ищет их причины.

Подводя итог вышеизложенному, хотелось бы отметить значение целенаправленного формирования у обучающихся умения самооценки собственных учебных результатов для выработки ими индивидуального стиля и траектории обучения, а также обеспечения более продуктивного и прагматического процесса овладения знаниями, необходимыми для профессионального становления.

### **Литература**

1. Асмолов, А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов // 2-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 447 с.
2. Korian, A. How do we know that we know? The accessibility model of the filling of knowing / A. Korian // Psychol. Rev.– 1993. – Vol. 100, № 4. – P.609–639.
3. Соколова, А. Ю. Англоязычные медицинские аббревиатуры: проблемы перевода / А. Ю. Соколова // Верхневолжский медицинский журнал. – 2019. – Т. 18, №3. – С. 43-45.